

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de
ampliação (1963 – 2014)**

Aline Nogueira de Carvalho

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização: História da Educação

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Joaquim Pintassilgo
e coorientada pela Prof.^a Doutora Teresa da Fonseca Rosa

2015

“O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa”

(Padre António Vieira, História)¹

¹ O Padre António Vieira viveu grande parte da sua vida no Brasil, onde faleceu em 1697. A primeira edição da História do Futuro foi publicada em 1718.

Agradecimentos

Hora iluminada e aguardada é esta, de agradecer aos colaboradores de mais um documento em prol da educação.

Ao mestre Jesus, por me permitir viver e me dar forças, para que não desistisse em meio a caminhada.

Ao corpo docente da Universidade de Lisboa que acreditou nesse programa de mestrado, auxiliando-me sempre que necessário.

Ao Professor Doutor Joaquim António Sousa Pintassilgo, pela orientação, dedicação e sabedoria em guiar minhas escritas.

Ao meu companheiro Maxwell, que me destinou palavras de apoio acreditando no meu potencial.

Aos meus filhos, Mateus Luan e Maria Clara que são o motivo da minha existência e por eles acredito em um amanhã melhor.

A minha mãe Agda que é exemplo de mulher guerreira e que me incentivou quando tudo parecia estar perdido.

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo a história dos Ciclos de Aprendizagem na sua trajetória em Brasília: sua implantação e o seu contexto de ampliação, especialmente em 2013. A organização escolar em Ciclos no decorrer da história foi vista como um recurso para a modernização da educação. Seriam objetivos iniciais dos Ciclos: a redução da seleção escolar, baseado no desempenho dos estudantes, pois estes resultavam em altos índices de reprovação e de evasão. Vale destacar a participação do Distrito Federal nas experiências pioneiras do País em políticas de não retenção quando, na década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, o ensino primário foi dividido em três fases; assim o estudante avançava para a segunda fase ao completar o processo de alfabetização. As implicações e antecedentes desta explanação serão buscados desde a fundação da cidade de Brasília em 1960 até a contemporaneidade, buscando explicitar, em cada período estudado, as intenções por trás dos argumentos pela diminuição das reprovações, resgatando a história dos Ciclos de Aprendizagem no DF como contribuição para reformulação de políticas públicas. A fundamentação teórica que orienta as apreciações neste trabalho são as contribuições de recontextualização, fundamentado em Bernstein (1996), o qual contribui para a análise de como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com o contexto político ideológico, social e cultural.

Palavras-chave: Política educacional. Ciclos de aprendizagem. Sistema de ensino.

Abstract

The present report has as object of study the history of Learning cycles on its trajectory in Brasilia: your deployment and the expansion context especially in 2013. The school organization in cycles course history has been seen as a resource for the modernization of education. These would be early objectives of Cycles: the reduction of school selection, based on the performance of students, as they resulted in high levels of disapproval and circumvention. It is very important to highlight the participation of Distrito Federal in pioneering experiences of the Country in not withholding policies when, in the 1960, more precisely from 1963, primary education was divided into three phases; the student progressed for the second phase to complete process of literacy. The implications of this history and explanation will be sought from the foundation of the city of Brasilia in 1960 to the contemporary, seeking to demonstrate, on the each study period, intentions of the arguments by lessening of reprobation, rescuing the history of learning cycles in DF as a contribution to reshaping public policy. The theoretical foundation that guides the findings in this paper are the contributions of reconceptualization based on Bernstein (1996) who contributes to the analysis of how policies are received or borrowed from other context and recontextualized according to the ideological political, social and cultural.

Keywords: Educational policy. Learning cycles. Education system.

Índice

Lista de Quadros	8
Lista de Siglas	9
Introdução.....	11
Capítulo 1 - Breve relato sobre a história dos Ciclos de aprendizagem no Brasil.....	18
Capítulo 2 - A implantação dos Ciclos em Brasília.....	33
Capítulo 3 - Organização escolar em Ciclos de aprendizagem na proposta do Currículo em Movimento	51
3.1 – Validação do Currículo em Movimento	57
Capítulo 4 - Formação profissional para a ampliação dos Ciclos de aprendizagem em 2013	59
Capítulo 5 - Fatores colaboradores para a ampliação dos Ciclos no DF e alguns impasses	69
5.1 - PNAIC – Estratégia de fortalecimento da proposta dos Ciclos de Aprendizagem	71
5.2 - Eixos de atuação	72
5.3 - Percepção da comunidade escolar e os impasses judiciais	74
Considerações finais	78
Referências	80
Anexo: Material desenvolvido para a oferta do Curso: “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na semestralidade – 2013.....	84
Anexo: Circulares a respeito da regulação da ampliação dos Ciclos de Aprendizagem	132

Anexo: Slides de apresentação pela CRE (Coordenação Regional de Ensino) de Samambaia - DF aos diretores de escolas a respeito da regulação da ampliação dos Ciclos de Aprendizagem	135
Anexo: ACORDO JUDICIAL – Firmado entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, através da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, e o Distrito Federal	139
Anexo: Pareceres que aprovam o Projeto de Organização Escolar para o 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo, bem como para a Semestralidade	147

Lista de quadros

Quadro 1 – Diretrizes Pedagógicas da SEEDF	47
Quadro 2 - Diretrizes Pedagógicas da SEEDF	50
Quadro 3 - Estratégias Pedagógicas do BIA, p. 12. SEEDF- 2ª edição 2010	51
Quadro 4 – Dados fornecidos pelo INEP	52
Quadro 5 – INEP (SAEB – Português e IDEB).....	54
Quadro 6 – Certificação do Curso “Currículo em Movimento”- frente	65
Quadro 7 – Certificação do Curso “Currículo em Movimento”- verso	66
Quadro 8 – Dados fornecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE.	66
Quadro 9 - Registro avaliativo para articuladores da formação	70

Lista de siglas

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DRE	Divisão Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
FNDE	O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação

RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SINPRO	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Quando se discute a escola organizada em Ciclos, diferentes pesquisadores remetem-se às questões referentes à avaliação e aos aspectos mais voltados ao processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos eixos políticos-pedagógicos. Mas esta pesquisa está voltada para os aspectos históricos da formação dos Ciclos de aprendizagem e as suas contribuições para o sistema de ensino do Distrito Federal- DF.

O objeto da pesquisa procura explicitar qual período abrangeu a organização escolar por Ciclos em Brasília e por quais nomes ficou conhecido. O espaço temporal desta pesquisa contempla desde 1963 a 2014, buscando subsídios em experiências anteriores até o presente momento. A datação serve de localização no espaço-tempo dos fatos, de suas origens e de suas consequências, apreciando acontecimentos ocorridos. O estudo da história dos Ciclos de aprendizagens torna-se relevante uma vez que as discussões acerca desse tema são muitas vezes superficiais, sem procurar entender as questões por trás dessa organização de estudo e quais os reais objetivos que motivaram a sua implantação e por fim, mais uma etapa da sua ampliação em 2013.

A aplicação da organização escolar por Ciclos é foco de muitas alterações, discutindo os avanços e recuos da proposta, e, neste contexto, não podemos deixar de fazer uma reflexão dentro deste contexto histórico sobre o papel social da unidade escolar pública e analisar a lógica da unidade escolar seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação).

O sistema de Ciclos agrupa dois, três ou quatro anos num só bloco em que as atividades educacionais se desenvolvem de forma diferenciada daquelas do sistema seriado, com características próprias, diminuindo com isso a evasão, a retenção e outros vistos como malefícios do sistema da seriação.

A Progressão Continuada, no sistema de Ciclos, nos remete diretamente a questão da avaliação, retenção (ou repetência), a recuperação contínua e paralela e, ainda, como consequência, a permanência dos alunos nas escolas. Segundo vários autores, esses temas foram os desencadeadores da opção de implantação do regime de Ciclos, assim como sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, trazendo a ideia de outras tentativas, em outros momentos constantes da história da educação, inclusive de outros países.

Segundo Teixeira (1957), em 1938, 58% dos estudantes matriculados, na 1ª série, não chegavam a 2ª série, além disso, somente 4% dos estudantes, completavam o ensino primário sem nenhuma reprovação. Segundo Mainardes (2007), na década de 1980, muitos estados no país – São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Paraná - implantaram o sistema de Ciclos como o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, projeto esse que também foi implantado em Brasília. No estudo de Tolentino (2007) o Distrito Federal também implantou o Ciclo com diversos nomes: Projeto ABC (1984), o CBA (1989) e a escola Candanga (1997).

Acredito que a organização escolar em Ciclos de Aprendizagens surge como artefato para a superação dos altos índices de repetência dos alunos, principalmente os da escola pública. E essa política de Ciclos tem sido foco de muitas polêmicas e discussões, de avanços e de recuos, e, portanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel identitário e social da instituição educacional pública e tomar como ponto de partida a análise da lógica da instituição educacional seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação).

Com este trabalho busco analisar a trajetória histórica dos Ciclos de Aprendizagem em Brasília e as contribuições desta proposta de política pública educacional, bem como explicitar as características desse processo analisando as continuidades e discontinuidades, permanências e rupturas dessa organização de ensino, a partir da análise de documentos

oficiais, de publicações sobre a modalidade de Ciclos implementadas em Brasília e entrevistas com profissionais da educação.

As entrevistas realizadas nesse estudo trazem arraigadas as questões relativas à história do tempo presente, que segundo Carlos Fico, Professor Titular de História do Brasil da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPQ, “a marca central da História do Tempo Presente traz sua imbricação com a política – decorre da circunstância de estarmos, sujeito e objeto, mergulhados em uma mesma temporalidade, que, por assim dizer, não terminou. Isso traz importantes consequências epistemológicas para o conhecimento que se deseja construir.”.

Ainda segundo Carlos Fico uma das primordiais características da História do Tempo Presente é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar.

Desde que um evento é produzido ele pertence a história, mas, para que se torne um elemento do conhecimento histórico erudito, seja necessário esperar vários anos, para que os fatos e/ou relatos pudessem ser arquivados e catalogados. Assim, com o passar do tempo foi superada a concepção que em sua definição trazia a história, que tinha como objetivo descrever “por meio de documentos” as sociedades passadas e suas metamorfoses.

Alguns tratam a história do tempo recente como um período que corresponde à última grande ruptura; já outros afirmam corresponder à época em que vivemos e de que temos recordações, ou de época nas quais as testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em cheque (VOLDMAN, 1993). Acredito que essa última visão da história do tempo recente é a que melhor apresenta a minha visão neste estudo. Os professores entrevistados colaboram com o resgate de uma história do tempo recente e, ao mesmo tempo,

são testemunhos vivos de tudo que foi registrado e divulgado, não atuando como meros expectadores, mas como sujeitos no processo da construção histórica do quadro educacional do Distrito Federal em relação aos Ciclos de aprendizagem.

Como afirma Hobsbawm, o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação (apud BERNSTEIN, 1993).

Almejo resgatar esta trajetória histórica também por meio da análise e reflexão dos relatos dos professores envolvidos às propostas instituídas. Acredito que os relatos desses profissionais de educação atuarão aqui como depoimento de agentes históricos, apontando os períodos de mudanças da atividade educacional, ocasionadas pela implantação do sistema de Ciclo, em seus diferentes contextos históricos. Dessa forma, a intromissão do pesquisador como elemento integrante da pesquisa faz-se, basicamente, como observador. Realizando coleta de dados por meio de entrevistas com os docentes que participaram de diversos momentos do trabalho com os Ciclos de Aprendizagem, incluindo também pesquisas bibliográficas e análise documental (entre outros, diários de classes, decisões e acordos judiciais).

Ressalto a grande dificuldade de se obter informações de órgãos relacionados a educação, especialmente Secretarias de Estado de Educação do DF, a não ser aquelas que se encontram disponíveis em publicações e internet. Não pelo fato dos profissionais não atenderem as solicitações, mas pelo fato desse arquivo ser escasso ou inexistente referente a algumas épocas educacionais vividas no DF.

Ainda, pontilhando este trabalho, vez ou outra, um conceito considerado relevante é chamado para auxiliar na compreensão dos fatos, dos questionamentos. Nem sempre, para a

maioria dos estudiosos, é possível assimilar todos os ângulos, todas as características e propriedades de um ente, de uma realidade, de sorte que se utiliza de um meio que se conhece mais profundamente, colocando-o no lugar do outro.

Em linhas gerais, a pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, não desprezando, porém, as intromissões de cunho quantitativo, de menor monta.

Vale ressaltar que se deve analisar com cuidado os dados coletados neste estudo, uma vez que as fontes são diversas e que em alguns pontos desta pesquisa poderão ser contraditórios. Podemos citar como dados coletados entre outras fontes, os fatos difundidos pela mídia, pela própria Secretaria da Educação, pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal - SINPRO, verificando se os fundamentos dessas informações são pertinentes, relacionando com a situação que ocorreram.

Breve relato sobre os Ciclos de aprendizagem no Brasil é apresentado no Capítulo I, que nos traz de forma sucinta a concepção dos Ciclos de aprendizagem, desde a ideia inicial abordada por Perrenoud até as ideias de alguns estudos mais recentes que apontam que a organização escolar em Ciclos surge em uma de suas formas como elemento para a superação dos altos índices de repetência dos alunos. Em contrapartida também aborda a organização em Ciclos como vista a “dar o tempo adequado a todos”,

O capítulo II nos traz **A implantação dos Ciclos em Brasília**, fazendo uma ligação com a história atual, que constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação, evidenciando a contribuição da história oral para a apresentação da história da implantação dos Ciclos em Brasília.

Já no capítulo III a **Organização escolar em Ciclos de aprendizagem na proposta do Currículo em Movimento** elenca as novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e

aponta um conteúdo mais significativo para os estudantes da rede pública. As principais propostas são a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento e a adoção de Ciclos, em substituição ao sistema de seriação convencional. E também aborda a discussão coletiva de novas diretrizes curriculares para a fase final do Ensino Fundamental, que tiveram como base o documento norteador de suas práticas pedagógicas, o Currículo da Educação Básica do Ensino Fundamental – Séries Anos Finais/2010 (versão experimental) – da rede pública de ensino do Distrito Federal, que norteou o desenvolvimento curricular no ano de 2013.

No capítulo IV **Formação profissional para a ampliação dos Ciclos de aprendizagem em 2013** discorre-se a respeito da promoção do curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, visando dar suporte a esse movimento curricular, para um maior conhecimento dos docentes a respeito dos Ciclos de aprendizagem e também melhor aceitação em torno da sua ampliação.

No capítulo V **Fatores colaboradores para a ampliação dos Ciclos no DF e alguns impasses**, procuro expor as estratégias do governo em torno do fortalecimento da aceitação da ampliação dos Ciclos, mais especificamente o programa que dentre outros, objetiva apoiar à ampliação dos Ciclos de Aprendizagem do Distrito Federal. Por outro lado, trago os questionamentos a respeito dos Ciclos, apontando as discussões de alguns grupos ou comunidades, mostrando o que pensam em relação aos Ciclos como sistema implantado para minimizar os problemas da repetência no campo educacional. Discorre-se sobre o que algumas pessoas, grupos ou comunidades pensam em relação aos Ciclos como sistema proposto para solucionar problemas que grassam no campo educacional.

As opiniões, respostas e sugestões de segmentos da sociedade serão citadas percebendo nos discursos gerais a preocupação com a educação formal e pública de qualidade. Através desta coletânea de pontos de vistas percebo que se constrói uma parte da

história recente da educação pública do Distrito Federal, sendo registrado, examinado e tendo seu mérito reconhecido.

Na parte final deste estudo, com as “**Considerações finais**”, almejo apresentar a pesquisa e não objetivo alcançar uma resposta unilateral, definitiva para as perguntas, mas pretendo despertar o anseio para provocações que podem gerar novas tentativas de representações e respostas do que as alcançadas por ora. Pois como bem coloca, Antonio Nóvoa “São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir.” (NÓVOA, 2009, p.16)

CAPÍTULO I – BREVE RELATO SOBRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

Os Ciclos de escolarização compreendem a um conjunto de séries anuais, organizados em blocos nos quais sua duração varia, dependendo do nível de ensino e da proposta abordada. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a respeitar o tempo do desenvolvimento de cada indivíduo.

A organização da escolaridade em Ciclos não é uma política recente na educação brasileira. Dados históricos evidenciam que os debates acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação ocorrem desde o início do século XX, nos anos 1910 a 1920 houve a proposição da “aprovação em massa” e nos anos 1950 a implantação da “promoção automática” como estratégias de diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade. (BARRETTO; MITRULIS, 2001; MAINARDES, 2001, 2007, 2009).

A proposta dos Ciclos no Brasil abrangeu os dois tipos de organização: os Ciclos de aprendizagem e os Ciclos de formação. Embora a progressão continuada seja considerada uma organização em Ciclos, faz-se necessário refletir sobre as diferenças existentes. Os Ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de dois ou três anos de duração, prevendo-se ao final desse período a retenção do estudante que não atingir os objetivos do Ciclo. Os Ciclos de formação baseiam-se nos Ciclos de desenvolvimento humano e prevê uma mudança mais radical no sistema de ensino com a não retenção do estudante ao longo do Ensino Fundamental. A Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre) são referências positivas de formulação de Ciclos de formação (MAINARDES, 2007).

Um aspecto importante a destacar é que a concepção de Ciclos chega ao Brasil, com fundamento na Psicologia do desenvolvimento humano e com argumentos que se contrapõe à seriação.

Na década de 1930, já aparecia o termo “Ciclo”, na Reforma Francisco Campos, quando, na Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino – 1942/1946), era utilizado apenas para designar o agrupamento de anos de estudo (MAINARDES, 2007).

A promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, organizada pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos — OEA, e realizada em Lima em 1956. Almeida Júnior, participante desta reunião, foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. Dizia ele:

... que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (CONFERÊNCIA, 1956, p. 166).

O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural. Deviam também apontar para o reconhecimento e a solução de problemas sociais.

Talvez, reflexo das discussões do Congresso de Lima, o presidente da República do Brasil, Juscelino Kubitschek, pronuncia em 1956, um discurso para as professoras primárias em Belo Horizonte, o qual a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - RBEP publica em

1957. Nesse discurso, o presidente faz referência à experiência estrangeira de adoção de promoção automática:

Adotando-se, concomitantemente o sistema de promoção automática, vitoriosa hoje entre os povos mais adiantados, farse-á uma reforma benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança como ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa, sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. (KUBITSHEK, 1957, p. 144).

Nesse mesmo ano (1958), Luis Alves de Mattos, com o texto “A Aprovação e a Reprovação Escolar”, também publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, começa-o com a constatação:

O resultado final dos trabalhos escolares se exprime concretamente em termos de aprovação e reprovação. Os alunos considerados aptos a continuar seus estudos num escalão mais avançado são aprovados e promovidos à série seguinte ou à diplomação final; aqueles, porém, que, pela evidência das provas prestadas, não satisfazem aos requisitos mínimos para a aprovação e promoção são reprovados, devendo repetir a série na qual demonstraram aproveitamento insuficiente. (MATTOS, 1958, p. 254).

A publicação “A Promoção Automática na Escola Primária”, de Luis Pereira na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1958, teve como objetivo comentar e opinar sobre a implantação da promoção automática. Luis Pereira não era a favor da implantação do

sistema de promoção automática no Brasil, pois entendia que a sua implantação, na Inglaterra e nos Estados Unidos, impetrava condições de implantação bem diferentes das condições brasileiras na década de 1950. Nesses países, a promoção automática não foi implementada para resolver o problema das reprovações em massa, no final de ano, mas para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, chamados de atrasados, desasados em idade referente à série que deveriam estar cursando. Lembremos que,

[...] ao adotarem a promoção automática, os sistemas escolares, que vêm sendo tomados como modelo, não apresentavam os problemas que existem, ainda hoje, em nosso sistema escolar primário. Naqueles sistemas, a promoção automática veio ao encontro de problemas diferentes, por isso, não desempenhou nem desempenha as funções que, transplantando-a se lhe quer atribuir entre nós. (PEREIRA, 1958, p. 106).

A expansão dessa política no país iniciou-se a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, em seguida, em outras redes de ensino. No decorrer dos anos 1990 e 2000 diferentes modalidades de Ciclos foram sendo formuladas e diferentes denominações têm sido utilizadas para se referir à organização da escola em Ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos (MAINARDES, 2009).

Os fragmentos abaixo ilustram a concepção de Ciclos de Aprendizagem presentes nas propostas em várias redes de ensino do Brasil:

Trata-se de uma ação que combate a exclusão social e desigualdades que, via os altos índices de evasão e repetência registrados na escola, modificará uma cultura escolar que, paradoxalmente, torna mais distante o acesso democrático à educação e ao desenvolvimento humano. (CURITIBA, 1999, p. 8).

Esta organização garante a continuidade de estudos no interior dos ciclos, permitindo-se a retenção de alunos, apenas, ao final de cada ciclo. Nesta forma de organização escolar e ou curricular não se aceita a repetência pura e simplesmente e tampouco a promoção automática. (PONTA GROSSA, 2003, p. 138).

Como definição política, a opção por ciclos de aprendizagem significa o enfrentamento da considerada clássica questão do fracasso escolar e dos inadmissíveis índices de evasão e repetência, que persistem, de forma geral, na escola pública brasileira e na rede municipal, em particular; a garantia do direito à escolarização e ao acesso à educação regular. (RECIFE, 2003, p. 171).

A organização da escola em ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação, evasão), bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos/as alunos/as, por meio da progressão das aprendizagens. (SÃO LUÍS, 2009, p. 20).

Essa reorganização mais que uma medida administrativa é uma alternativa político e pedagógica para a crescente superação dessa problemática [fracasso escolar] no âmbito do processo alfabetizador. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 5).

Na progressão continuada, as séries são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, bem diferente dos Ciclos de formação e de aprendizagem que propõem mudanças no contexto escolar, na formação dos professores, na avaliação e no currículo.

Já em 1996, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs¹, implementados no governo de Fernando Henrique Cardoso, defende que a organização em

¹ SAVIANI (1999) esclarece que os PCNs foram parte integrante de medidas reformistas do governo Fernando Henrique Cardoso, quando anunciou já no início de sua gestão, os cinco pontos do Projeto “Acorda Brasil, está na hora da escola”.

Ciclos é a mais adequada “ao tempo de evolução das aprendizagens e a uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização” (BRASIL, 1996). Este documento, que pretendia ser um parâmetro e não uma obrigatoriedade torna-se a referência curricular nacionalmente exigida. O norteador do cumprimento desta política curricular centralizadora era o exame nacional da Educação Básica, implementado no ano 1990 e realizado a cada dois anos.

Assim, a partir de 1980, vários estados e municípios reestruturaram o Ensino Fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da serialização, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os estudantes apresentam (PCN, 1996).

Os objetivos de formação, no final do percurso nos Ciclos de aprendizagem, devem ser bem definidos, afirma Perrenoud (2004), que indica como pontos positivos nessa organização o tempo/espço escolar, o olhar diferenciado em função da aprendizagem de cada estudante; a pedagogia diferenciada em que se pensam ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – possibilitou a cada sistema escolher que tipo de organização curricular adotar, tomando por base seu artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Segundo Villas Boas (2010), pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, implantar um Ciclo de alfabetização implica construir uma escola desvinculada das características da seriação, tais como: a fragmentação do trabalho e seu desenvolvimento não diferenciado, a avaliação centrada em notas e a aprovação ou reprovação, portanto, requer outra concepção de ensino e aprendizagem, requer outra escola.

O tempo escolar é uma construção histórica e cultural. Para se adaptar a esta nova organização, vários estados e municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os estudantes apresentam (PCN, 1996).

Os Ciclos de Aprendizagem têm suas origens na Reforma da Educação Primária Francesa (1989). Esta reforma definiu a organização do tempo escolar em três ciclos tendo em consideração o crescimento psicológico das crianças:

- a) Etapa 1: Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos);
- b) Etapa 2: Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos);
- c) Etapa 3: Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos).

Podemos considerar que essa reforma tentou retomar aspectos da proposta da organização da escola em Ciclos proposta no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947). A partir dos anos 1990, essa modalidade foi implantada na Suíça, na Bélgica, em Quebec (Canadá), no Brasil e em outros países.

Os princípios gerais do plano Langevin-Wallon, descritos por Lima (2002) são os seguintes:

1- justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade;

2- todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades;

3- A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;

4- Não há especialização profissional sem cultura geral: a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos.

Com o avanço da técnica, continua Wallon, a especialização torna-se obsoleta, quanto mais especialização, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral, o indivíduo poderá superar este movimento.

Embora autores como os já citados assinalem que os pressupostos para os ciclos presentes seriam propostas de eliminação da reprovação que remontam aos anos de 1910 / 1920, há estudiosos como Lima (2000) que negam a ideia de que os Ciclos seriam uma forma de ataque à reprovação. Segundo a autora:

seria um equívoco considerar o Ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos. (LIMA, 2000, p.9)

Apesar disso, a autora reconhece que podem existir intenções e concepções diversas para esta organização do tempo escolar, pois, em nota de fim de texto, afirma que (...) “é muito importante distinguir as várias propostas de implantação de ciclos. Algumas existentes no país, hoje, realmente, buscam mais atender a questões econômicas na educação, enquanto que outras se inserem dentro de um projeto mais amplo de democratização da educação, principalmente na busca da aprendizagem de todos os educandos” (...) (p.30).

Já no século XIX, Wallon propunha uma reorganização escolar em oposição às intenções de caráter excludente. Nesse sentido, valorizava ações políticas direcionadas às condições de trabalho, valorização dos profissionais e estrutura das escolas como condições necessárias à superação da exclusão e seletividade do sistema educacional francês e efetiva democratização do ensino.

Philippe Perrenoud é um dos principais autores que tem fundamentado essa modalidade de ensino nos países europeus e no Brasil. Segundo Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. Assim, a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos. Ele aponta ainda que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem:

- a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores,

o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p.52).

Neste contexto percebemos que estudos de autores como Mainardes (2007) e Barreto & Mitrulis (2001) fazem referência a ideias para eliminação da reprovação no Brasil já a partir de 1910:

Embora o termo ciclo tenha surgido no cenário das políticas educacionais em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de alfabetização na Rede Estadual de São Paulo, a ideia de eliminar a reprovação nas séries iniciais não é recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação iniciou-se no final da década de 1910. Mostram também que as experiências pioneiras iniciaram-se no final da década de 50. (MAINARDES, 2007, p. 01)

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando a repetência. (BARRETO & MITRULIS, 2001, p.103)

Lima (2002) segue afirmando a sua recusa a ideia de que os Ciclos seriam uma forma de combate à reprovação:

Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos. (LIMA, 2002, p.9)

Mas, a autora também reconhece que possam existir intenções e compreensões diversas para esta organização do tempo escolar por meio de Ciclos, pois, em nota de fim de texto, Lima afirma que (...) “é muito importante distinguir as várias propostas de implantação de Ciclos. Algumas existentes no país, hoje, realmente, buscam mais atender a questões

econômicas na educação, enquanto que outras se inserem dentro de um projeto mais amplo de democratização da educação, principalmente na busca da aprendizagem de todos os educandos” (p.30).

Nas escolas nas quais foram implantados regimes de Ciclos de Aprendizagem, a promoção, assim como o agrupamento dos alunos, leva em consideração a idade e, dependendo do “tamanho” do Ciclo, dois, três ou quatro anos, os alunos podem ser reprovados ou retidos no final do Ciclo. Em relação ao sistema seriado, as mudanças ou rupturas provocadas pelos Ciclos de aprendizagem não são demasiadamente drásticas, com referência ao currículo, à avaliação e aos procedimentos de ensino. Muitas vezes, a diferença marcante está em que a reprovação fica abolida dentro do Ciclo e o resto permanece praticamente igual. Assim:

[...] os Ciclos de Aprendizagem surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. É uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas temporais existentes na organização escolar em séries, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana. (SANTOS, 2003, p. 107).

O autor citado acima faz referência à implantação do sistema de Ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba no ano de 1999. Outra experiência de implantação do sistema de Ciclos de aprendizagem foi levada a frente na Rede Municipal de São Paulo, em 1992, quando pela primeira vez os Ciclos tiveram um alcance de oito anos, estendidos para todo o Ensino Fundamental. Esse projeto teve como modelo a experiência francesa, com início no final da década de 1980, retomando “a proposta pioneira de

organização em Ciclos apresentada por Henry Wallon dentro do plano Langevin-Wallon que objetivava a reconstrução democrática da França após a segunda Guerra Mundial” (LIMA, 2000, citado por MAINARDES, 2007, p.71). Talvez por influência de São Paulo, nesse momento administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e a situação política de saída da ditadura militar, outros Estados ou municípios também iniciaram a implantação do sistema de Ciclos, tais como: Ceará (1998), Mato Grosso (2000), Niterói (1999) e ainda Curitiba, ao qual já se fez referência.

Os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de Ciclos que se caracteriza por ser uma experiência em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema são menos ousadas que outras modalidades, como os Ciclos de Formação. Nos Ciclos de Aprendizagem, a duração dos Ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação ao final de cada Ciclo (MAINARDES, 2009). Um panorama geral que se tem dos Ciclos de Aprendizagem, levando em conta as formulações do campo oficial (propostas oficiais das redes de ensino mencionadas anteriormente que adotam os Ciclos de Aprendizagem) e das publicações do campo pedagógico (PERRENOUD, 2004), é que nessa modalidade os aspectos mais evidenciados referem-se aos aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos. Segundo Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. Desta forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos.

Como não poderia deixar de ser, a influência francesa, que não foi pequena na Universidade de São Paulo - (USP), continuava ainda a mobilizar os destinos da educação no Brasil, por intermédio de Phillipe Perrenoud, provocando entusiasmo nos educadores

brasileiros que se inclinavam para a educação ciclada. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo busca em Perrenoud um grande aliado para justificar suas tomadas de decisão no campo educacional, especialmente quando se fala em competências e habilidades, tanto em voga no momento e questão vital na formulação e caracterização da educação ciclada promovida pela Secretaria. Também Henry Wallon teve influência, talvez maior, nos trabalhos de implantação dos Ciclos de Formação, conforme exposto logo mais adiante.

Miguel Arroyo (2007), falando dos Ciclos de desenvolvimento humano, dá um grande suporte para entender, explicar e aplicar os pressupostos contidos nos Ciclos de formação. Num diálogo em forma de entrevista com a professora E A, da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, em 2003, Miguel Arroyo expressa de forma sucinta como interpreta os Ciclos de Formação:

Para ele o Ciclo não é mais uma moda pedagógica. Há muitas administrações, sobretudo populares, que estão organizando a educação em ciclos de vida: Belo Horizonte, Blumenau, Chapecó, Belém do Pará, Alvorada, Porto Alegre etc. Os tempos educativos da escola se propõem a respeitar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos. (ARROYO, 2007).

Quando E A lhe pergunta “O que pretende a educação em Ciclo?”, Arroyo salienta três ideias, que resumem seu pensamento:

A ideia principal é de uma educação que parte dos educandos. Fala-se muito que a escola e nós, educadores, giramos em torno dos educandos, mas na verdade giramos mais em torno dos conteúdos do que dos educandos. Então, um ponto fundamental é que deveria recuperar os educandos como foco central da educação... A segunda ideia é entender que a função da escola e de toda instituição educativa é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos – se preocupar com a formação total, em todas as dimensões, dos educandos... (ARROYO, 2007).

Essas duas primeiras ideias são praticamente comuns aos Ciclos de Aprendizagem e de Formação, aparecendo igualmente nos discursos seriados, de tom ufanista dos tempos de Escola Nova. A alusão ao tom ufanista de Escola Nova não significa crítica negativa ao movimento escolanovista, mas uma crença na esperança de que esse movimento desse conta de solucionar, em definitivo, todos os questionamentos advindos das escolas e, em geral, da educação. Na terceira ideia, fica mais patente o que se pretende, com Ciclos de Formação:

A terceira ideia é tentar entender como se dá o desenvolvimento dos educandos, como se formam, como aprendem e se socializam. Quando nos colocamos perante essa questão, a resposta é que o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a ideia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A ideia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana. (ARROYO, 2007).

Um trabalho minucioso foi desenvolvido por Andréia Krug, tomando por base os Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Porto Alegre, desde 1996. Nesse trabalho, que está publicado no livro Ciclos de Formação – Uma Proposta Transformadora, Porto Alegre, Editora Mediação, 2002, Krug trata do conhecimento e da avaliação, comparando os Ciclos de Formação com os Ciclos referidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN). Começa por definir os Ciclos de formação:

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são

reunidos por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e os professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2002, p.17).

Cada estudioso da área educacional nos traz diferentes ângulos a respeito da organização escolar por Ciclos. Villas Boas (2010) comenta que o sistema seriado é conhecido de todos e como estudamos seguindo essa organização temos dificuldade em aceitar outra forma de funcionamento da escola. E explica que no regime seriado os educandos ficam agrupados pelo nível de aprendizagem o que denominamos de séries, essas series comumente tem várias turmas que começam o ano letivo juntas e realizam as mesmas ao mesmo tempo as mesmas atividades. Na seriação todos os alunos da mesma série são avaliados em um processo comum a todos, há escolas que promovem a semana de provas onde as avaliações são aplicadas no mesmo horário a todos alunos para facilitar o trabalho dos professores. Para ela os Ciclos possibilitam uma organização escolar mais flexível valorizando a conquista das aprendizagens pelos alunos em uma nova compreensão do tempo e do espaço escolar.

Percebemos que os Ciclos ainda geram muitas discussões e dividem opiniões. Os Ciclos para aprendizagem têm grandes potencialidades as quais poderiam favorecer uma educação de mais qualidade, porém as fragilidades têm sido relevante para a oposição na implantação deste sistema em vários estados brasileiros.

CAPÍTULO II - A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS EM BRASÍLIA

Em 1960 foi implantado oficialmente o ensino primário no DF e, desde então, já são observados índices expressivos de reprovação da primeira para a segunda série desse ensino primário. Assim, a política educacional do DF vem buscando meios para a redução da reprovação escolar, principalmente nos anos iniciais.

Segundo Villas Boas, foram os elevados índices de reprovação e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que motivaram a implantação dos Ciclos de aprendizagem, em substituição ao regime seriado. Algumas das experiências pioneiras de adoção de Ciclos foram a do Distrito Federal (Fases e Etapas, de 1963 até o final da década de 60), a de São Paulo (Organização por Níveis, de 1968 a 1972); a de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984); e a do Rio de Janeiro (Bloco Único de Alfabetização, de 1979 a 1984). A implantação de Ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas.

Para combater esse problema, o ensino nesse nível foi organizado em fases e etapas. A Indicação nº 5, do Conselho de Educação do DF, aprovada em 21/05/63 (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº 1, 1966), que traça normas preliminares para a organização do sistema de ensino no Distrito Federal, quanto à educação de grau primário, estabelece em seu Título I, Capítulo I, artigo 1º:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas do Plano Pilôto (sic) e das cidades satélites.

Evidenciamos também, em outros anos, pareceres favoráveis as mudanças em prol do combate a retenção no parecer nº 360/97 do Conselho de Educação do Distrito Federal:

O Distrito Federal apresenta os maiores índices de escolarização do Brasil, mas as perdas por evasão e reprovação são significativas com prejuízo para o aluno que não chega a concluir o Ensino Fundamental, deixando de usufruir um direito que a Constituição lhe garante como cidadão, direito esse a que ele não pode renunciar por ser obrigatório. Esse problema tem sido preocupação dos administradores da educação no Distrito Federal. Vale lembrar que, ainda na década de setenta, os alunos que cursavam a primeira série eram promovidos automaticamente, à segunda série. Os alunos com resultados satisfatório constituíam as classes denominadas “regulares”, enquanto os com resultado insatisfatório formavam as classes “preliminares”. Nessas últimas o currículo era adaptado às suas necessidades, corrigindo-se as deficiências detectadas na série anterior.

Neste parecer do Conselho de educação do Distrito Federal percebemos claramente a política de combate à redução dos índices de reprovação e evasão, ampliando as oportunidades de avanço escolar, afirmando a auto-estima do aluno, bem como democratizando o ensino fundamental, conforme estabelece a indicação nº5, de 21/05/63, do conselho Nacional de Educação do DF:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas Plano Piloto 9sic) e das cidades satélites. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº1, 1966).

Em 1969, a Secretaria de Educação e Cultura do DF, representada pela professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, justifica a implantação de fases por meio do documento *Organização do Sistema* explica:

Como é constante nos sistemas brasileiros, o ensino primário, em Brasília apresentava maior e acentuada concentração de alunos na chamada tradicionalmente, primeira série (iniciação do curso primário fundamental). Observa-se, ainda, o mais expressivo estrangulamento na passagem da 1ª série para a 2ª – aí, o registro de maior índice de reprovações. A Indicação nº 5 do Conselho de Educação do DF estabelece normas para a organização e funcionamento do sistema de ensino primário. E considera que este ensino deverá compreender duas fases: a primeira corresponde a 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde a 3ª, 4ª e 5ª séries (p.4).

Definimos, assim, a primeira fase (dois primeiros anos de escolaridade) como fase de alfabetização, compreendendo quatro etapas principais a serem vencidas pelo aluno em dois anos letivos: a 1ª etapa corresponde ao estudo do pré-livro; a 2ª ao livro de leitura intermediária, a 3ª ao primeiro livro e a 4ª ao do segundo livro. Embora admitamos que a média dos alunos possa vencer a cada etapa em 6 (seis) meses, muitos alunos conseguem vencê-la em muito menos tempo e outros precisarão de mais tempo, o que poderá estender a primeira fase a 2 anos e meio ou até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase determinará exames clínicos e psicológicos do aluno e, se for o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica (p.5).

O parecer considerava as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, ao apresentar a possibilidade de permanecerem na fase por mais de 2 anos, dependendo do desenvolvimento na leitura e escrita; é o que chamamos atualmente de adequação curricular, que são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em alguns alunos com necessidades educativas específicas. Estas estratégias pretendem, a partir de modificações mais ou menos extensas realizadas sobre o currículo ordinário, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

Essa primeira experiência com fases no DF terminou no final dos anos 60, mas abriu portas para outras tentativas de levarem os alunos a desenvolverem seu processo de

alfabetização de forma qualitativa e sem vivenciar o fracasso da reprovação nos anos iniciais da escolarização.

Entrevistas com professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF foi um instrumento de resgate da história dos Ciclos em Brasília. A professora Dilma Inês Lucas da Silva, atuante na SEEDF desde 1984, afirma que quando ingressou no magistério público já era percebida a organização escolar por meio dos Ciclos, sem se falar em sua implantação propriamente dita. A professora Dilma participou do projeto ABC e lembra que alguns alunos com mais dificuldade de aprendizagem tinham mais tempo para a aprendizagem nos anos iniciais.

Nos anos de 1980, a política educacional adotada pelo Distrito Federal para as séries iniciais do Ensino Fundamental era o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujos objetivos avaliativos eram: identificar progressos e dificuldades do aluno, possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de “o que”, “quando” e “como” trabalhar os conteúdos curriculares. Nesse contexto, o aluno deveria ser avaliado tendo por base seu próprio desenvolvimento, bem como as considerações elencadas pelo corpo docente em Conselhos de Classe, confirmando as discussões acerca da avaliação formativa.

Em meados dos anos 1980, o DF organiza mais uma vez os anos iniciais de escolaridade em Ciclos, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, a exemplo de outros estados das regiões sudeste e sul, os quais viviam um momento de redemocratização.

O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA consistia na ampliação do período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando a continuidade da alfabetização. O CBA apresentava estrutura diversa da

primeira experiência da capital, no que diz respeito à organização das fases. O início da escolaridade foi disposto em três momentos: *Iniciando*, para os alunos em início do processo de alfabetização; *Continuando*, para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e *Concluindo*, para os alunos que já estavam alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno.

A professora Agda Pereira Martins Nogueira, que atuava na SEEDF desde 1982, hoje aposentada, relata que vivenciou o CBA e que as estratégias desse programa levava em consideração o nível de conhecimento de cada aluno quando ingressava na rede de ensino pública. A professora diz “Quando o aluno ingressava na escola e percebia que ele já estava lendo, ele era matriculado no CBA Continuando, não passando pelo CBA Iniciando, devido ao respeito aos conhecimentos prévios já tragos”. Mas, de outro ponto de vista acredita que o professor deva ter seu papel de formador/avaliador respeitado dentro do processo de ensino, uma vez que parece que estão proibidos de trabalhar com a retenção escolar também como estratégia de resgate de conteúdos não apropriados. Muitos professores enxergam os Ciclos mesmo que apenas nos anos iniciais, como o CBA como aprovação automática.

Neste cenário, houve também quem achasse que a proposta de promoção automática, vinham imbuída da necessidade da modificação dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino voltadas ao atendimento de cada alunos de cada classe. Assim sendo, alguns membros da comunidade escolar acreditaram que o programa estaria destinado ao fracasso dos professores e gestores, provocando em alguns casos, menor aceitação.

O objetivo principal do CBA era assegurar a sequência e a continuidade do processo de alfabetização, garantindo ao aluno ao final da etapa o domínio da leitura e da escrita; além disso, visava favorecer a superação do fracasso escolar.

Embora a filosofia de avanço do CBA fosse a progressão continuada e o processo avaliativo caracterizado como processual, houve pouco entendimento das principais características daquela nova organização da escolaridade, resultando em insegurança por parte dos docentes e, principalmente, em altos índices de permanência dos alunos dentro do ciclo, além dos dois anos, correspondentes aos 7 e aos 8 anos de idade.

Os professores se mostravam resistentes à aplicação da proposta por não ter havido um debate amplo, anteriormente à sua implantação, nem cursos de formação prévia, orientação e esclarecimentos à comunidade escolar. Apenas após a implantação do Ciclo por meio do CBA, a Fundação Educacional do DF (atual Secretaria de Estado de Educação do DF) iniciou os trabalhos de orientação e formação dos docentes, mas de uma forma principiante, o que impediu mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de Ciclo, para superação da ideia de seriação. Situação similar à ocorreu em 2013 com a ampliação dos Ciclos de aprendizagem, a comunidade escolar se manifestou pedindo um debate amplo para que essa implementação de fato ocorresse.

À escola competia garantir o registro cumulativo do desempenho do aluno (ficha de registro). Aos alunos que, no final de dois anos, não tivessem atingido os mecanismos básicos de leitura e escrita, com as demais habilidades previstas no programa, permaneceriam por mais tempo nesse ciclo; seu atendimento seria a partir do estágio no qual se encontravam, isto é, não havia necessidade de repetirem tudo de novo. Era garantido, aos alunos que se adiantavam, cursar em menos de 2 (dois) anos e, dependendo das condições, o aluno seria remanejado de uma para outra classe, feita a avaliação pela escola e constatada a situação.

Portanto, não havia reprovação dentro do Ciclo, podendo isso ocorrer no seu final, ou seja, ao fim do segundo ano.

Há necessidade dos registros destes períodos importantes na história da educação do DF, uma vez que na Sede da SEEDF não encontrei materiais sobre estes marcos no ensino da capital do Brasil. Esta mesma situação ocorreu com a mestre Maria Susley Pereira, que escreveu sobre *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal* ela fala em sua dissertação, da falta de documentos para a pesquisa:

Ressalta-se que a minha experiência como docente e como coordenadora pedagógica no CBA, além das conversas com outros professores que vivenciaram esse processo, foram os subsídios para este relato, uma vez que após uma pesquisa junto a Secretaria de Estado de educação do DF, nada foi encontrado suficiente registrado acerca daquele período. É importante ressaltar, ainda que este fato constitui-se uma grande falha da educação na capital federal, visto que o registro é um instrumento indispensável para os avanços e sucessos educacionais. (PEREIRA, 2007, p. 68)

Esta dissertação ajudou-me a nortear uma parte de minha pesquisa, uma vez que Maria Susley Pereira atuou como docente e coordenadora de escolas na SEEDF, participando ativamente das discussões deste período, bem como efetuou os registros, tão necessários a nossa sociedade como um todo e faltantes no Governo do Distrito Federal.

A experiência com o CBA no DF durou pouco tempo, voltando a organização escolar a ser por seriação. Após o CBA nasce a *Proposta Político-Pedagógica da educação – Escola Candanga: uma lição de cidadania*, em 1995, objetivando superar as defasagens de aprendizagens e minimizar as retenções escolares. A Escola Candanga foi organizada em três fases de formação, que apresentavam como referência a faixa etária do aluno:

As fases da formação consistiam na organização dos tempos e espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano. Esta organização do ponto de vista estrutural concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento “(...) 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Parecer nº360/97, CEDF, p. 664).

De acordo com a Proposta Pedagógica a constituição das turmas por grupos com base na idade, aliada a progressão continuada, não se limita em romper com a serialização e sim adotar os avanços progressivos do aluno, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico, tornando-os mais eficiente. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF. Parecer nº 360/97, p.669).

O currículo da Escola Candanga estruturava-se em três dimensões (ALCOBA, 2003):

a) dimensão filosófica: defendia o exercício da razão crítica. Amparava-se no princípio da reflexão, visando compreender a realidade aparente, como esta foi produzida histórica e socialmente, e quem seriam os agentes sociais que a transformariam;

b) dimensão sócio-antropológica: buscava a interação entre educação, cultura e tecnologia. Pautava-se por uma perspectiva integradora, que procurava romper com a fragmentação do conhecimento e construir um ser humano ativo, com pensamento vinculado a um ambiente histórico e social. Pretendia redescobrir o sentido da ação coletiva, o sentimento de pertencer a um grupo social e o significado da participação no processo de formação de identidade cultural;

c) dimensão psicopedagógica: tinha como eixos norteadores a ética e a ecologia. Pretendia questionar a situação político-social vigente, criticando a sociedade cujo fim é o lucro, questionando, assim, as formas de poder.

Dessa forma, em 1997 implantou-se a 1ª Fase de Formação (turmas de 6, 7 e 8 anos) em 187 escolas da Rede Pública de Ensino. Em 1998, essa proposta foi implementada em mais 70 escolas, momento em que também foi implantada a 2ª Fase de Formação (turmas de 9, 10 e 11 anos) nas 187 escolas que já haviam adotado a 1ª Fase. Para 1999, conforme estratégia de matrícula aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF -, estava prevista a universalização da 1ª Fase, a implementação da 2ª Fase nas 70 escolas em que funcionava a 1ª Fase e a implantação da 3ª Fase de Formação (turmas de 12,13 e 14 anos).

Contudo, essa previsão não se concretizou, já que a nova gestão alterou a estratégia de matrícula, impedindo a continuidade do processo. Da proposta inicial, somente a permanência da 1ª Fase, nas escolas onde essa estratégia já funcionava, foi mantida. Dessa forma, a rede de ensino público do DF, que tinha a perspectiva de adotar o modelo de Fases de Formação para todo o ensino fundamental, passou a ter como perspectiva a retomada do modelo de organização seriada, e a rede pública de ensino permaneceu, então, com os dois modelos de organização curricular em 1999.

A Escola Candanga, mesmo sendo criticada pela adoção dos Ciclos de formação - que, na visão de José Carlos Azevedo, ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB), serviriam "apenas para ocultar a evasão e a repetência" (REVISTA ISTO É, 1997) e foi reconhecida, até mesmo, pelo Banco Mundial - por reduzir os custos do Estado com a repetência (HORN, 2002). O projeto Escola Candanga foi suspenso em 1998, conforme mencionado anteriormente, quando um partido de oposição assumiu o governo, encerrando, mais uma vez, a tentativa de redimensionar os tempos e espaços escolares na perspectiva de uma educação democrática e de qualidade.

Em 2005 surge o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005, com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Para tanto, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – em busca da “tão sonhada qualidade de ensino para todos – em que mais do que todos na escola, pretende-se todos aprendendo na escola” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 4). Este contexto de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, conta com a inserção das crianças de 6 anos no 1º do Ensino Fundamental - EF, prevista na Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 – LDB e no Plano Nacional de educação PNE Lei nº 10172/02, o DF mais uma vez lança-se no “enfrentamento de desafios e obstáculos que historicamente se repetem interferindo no alcance da qualidade que se deseja” (SEEDF, Versão Revista, 2005, p.8).

O DF então reestrutura os anos iniciais de escolaridade e busca uma oportunidade “positiva de promover a progressão continuada no processo de ensino aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que precisa construir” (SEEDF, 2005, Versão Revista, p.4)

O Governo Federal determina para todo país, por meio da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 e da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e estipula o prazo até 2012 para que seja implantado nos municípios e estados e no Distrito Federal. A partir desta determinação, no DF a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos devia estar concluída até 2008, conforme a Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004 e tem como estratégia o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

A unidade escolar pública do Distrito Federal vivenciava a organização escolar em Ciclos de aprendizagem novamente em 2005, tendo se reorganizado e buscado novas formas

de se fazer melhor na busca por uma educação de qualidade. Durante a implementação do BIA, muitos foram os estudos, os debates, as socializações, as ressignificações de espaços e tempos de formação, levando, conseqüentemente, aos avanços o processo educativo do Ensino Fundamental. A organização escolar por Ciclos de aprendizagem no DF contempla o 1º Ciclo (educação infantil) e o 2º Ciclo, que se divide em dois blocos: o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), iniciado no DF em 2005; e o Bloco 2, que engloba o 4º e o 5º anos.

O 1º Ciclo engloba as escolas de educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos. O Bloco Inicial de Alfabetização abrange os três primeiros anos do ensino fundamental. Nessa fase, a progressão é continuada. O foco é a aprendizagem e não há reprovação até o 3º ano. Fazem parte do bloco 2 os 4º e 5º anos do ensino fundamental. Nesse caso, a retenção só ocorre no 5º ano. A avaliação é formativa. Os professores trabalham com provas, seminários e trabalhos em grupo. Para os que chegam ao fim sem conseguir a aprovação, o foco no ano seguinte será nas dificuldades individuais. Componentes como a semestralidade e o 3º ciclo do 6º ao 9º ano, ainda serão discutidos pelo Conselho.

Com a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, o Distrito Federal estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, antecipando-se, portanto, ao restante do país. Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou essa ampliação para os 9 anos no ensino fundamental nas instituições educacionais vinculadas à Diretoria Regional de Ceilândia, sendo que nas demais Diretorias, essa ampliação foi gradativa até o ano de 2008.

Assim, em 2009 o Ensino Fundamental de 9 anos estava consolidado nas 14 Diretorias Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Guará, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/ Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Esse processo ocorreu segundo os princípios metodológicos da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA de 2006, aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer nº 212/2006 e instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF por meio da Portaria nº 4, do dia 12 de janeiro de 2007. Destaca-se que a construção da proposta inicial do BIA contou com a participação dos professores da Rede pública de ensino por meio de debates, de encontros, de reuniões e de informações levantadas nos processos de formação.

A proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, buscou, além de atender a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu art. 5º, a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como de reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001:

A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. Os professores, envolvidos no processo inicial de escolarização nas instituições públicas do Distrito Federal, sabem os sucessos colhidos e as dificuldades vivenciadas na transformação de uma instituição educacional que precisa, cada vez mais, ser acolhedora e de qualidade para todos.

Na tabela, pode-se observar as duas matrizes curriculares que coexistem, atualmente, no Ensino Fundamental.

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS									
DRE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Ceilândia	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taguatinga	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brazlândia Guará Samambaia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Demais DRE que implantaram o EF de 09 anos em 2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016

Quadro 1 – Constante nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF- 2ª edição 2012, p. 9.

Com isso, confirma-se a perspectiva de uma instituição educacional igualitária que se fortalece com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, conforme legislação vigente.

Para isto, o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, a partir de uma proposta pedagógica fundamentada com a participação de todos para a melhoria da educação, visa envolver a instituição educacional em ações sistematizadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, por meio da construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade cultural, social, de gênero e de credo.

É importante salientar que o desempenho no campo educacional referente ao Ensino Fundamental é avaliado pelo Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais (SIADE), SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. Essas avaliações devem contribuir para os resultados finais dos índices de desempenho da educação nacional, para buscar a diminuição dos indicadores de insucesso escolar, a reprovação, o abandono escolar e a evasão, contribuindo de forma efetiva para a regularização do fluxo escolar.

Assim essas avaliações permitem a constituição de alguns índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2009 evidencia o crescimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal (5.4) que já superou a meta estabelecida pelo MEC para o ano de 2011. No entanto, em relação à leitura e à escrita, mesmo com os avanços já conseguidos, há necessidade de continuidade das políticas de organização escolar e maior investimento nos anos iniciais de escolarização. Sabe-se que o insucesso da educação apresenta como razões diversos fatores, entre eles o de caráter social que dificulta o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar. Todavia, a questão metodológica, o “como fazer” para que as crianças aprendam, de fato, a ler e a escrever proficientemente, também, é um elemento importante. Nessa perspectiva, assegurar a todas as crianças um tempo/espço ressignificado de convivência escolar e oportunidades concretas

de aprender requer de todo professor uma prática educativa fundamentada na existência de sujeitos.

O BIA apresenta uma organização escolar em Ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma instituição educacional que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal possibilitou a progressão continuada no Bloco antecipando a não retenção de suas crianças nos anos iniciais da alfabetização, confirmando um caminho, hoje, defendido e preconizado pelo Ministério da Educação. Segundo as Diretrizes Operacionais para a matrícula no ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação aponta que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, o aprendizado da matemática e das demais áreas de conhecimento;
- c) o princípio da continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, façam opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Mainardes (2007) ressalta que a organização da escolaridade em Ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à

educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto transformador da escola e da sociedade. Em outras palavras, a instituição educacional em Ciclos só será exitosa, se avançar em relação à instituição educacional seriada e suas limitações. Portanto, cada professor é protagonista nesse processo de ressignificação dos espaços e dos tempos de ensino e de aprendizagens na alfabetização. Retornando ao BIA, seguem as mudanças que implicam a sua organização escolar:

1º - Trabalho Pedagógico: deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem.

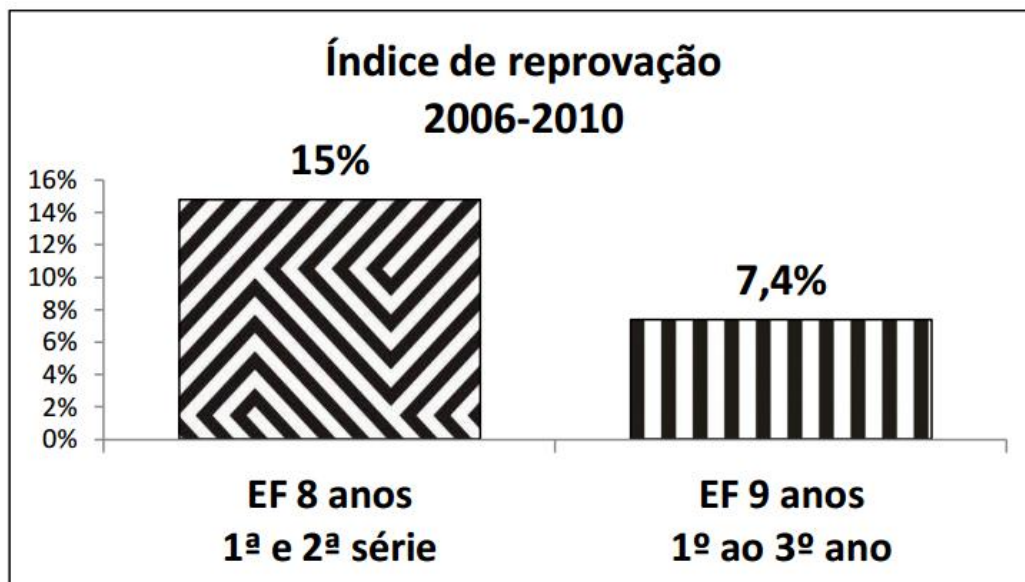
2º - Progressão Continuada: os estudantes no bloco têm progressão do 1º ano para o 2º ano, e deste para o 3º ano; uma garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares.

3º - Retenção: só acontece ao final do Ciclo, no 3º ano do BIA.

4º - Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação dos Professores: requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo.

Outro ponto de destaque é a formação de turmas, que pode priorizar um menor número de alunos em sala, de idades mais próximas, com características e interesses similares. A análise dos resultados dos últimos anos, após a implantação do BIA, demonstra como a organização inicial em Ciclos gerou uma menor retenção de estudantes no período inicial da escolarização. Sabe-se que uma avaliação mais detalhada e um estudo sobre este programa reclamam mais informações e análises mais aprofundadas; no entanto já é permitida uma constatação, os resultados das avaliações externas (SAEB e Provinha Brasil) e essa análise inicial apontam que a qualidade de ensino, com a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, por meio do BIA, tem sido maior e melhor e tem promovido mudanças significativas para o alfabetizar letrando.

Analise os rendimentos dos estudantes a partir da implantação do BIA, aprecie os gráficos:



Quadro 2 – Constante nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF- 2ª edição 2012, p. 15.

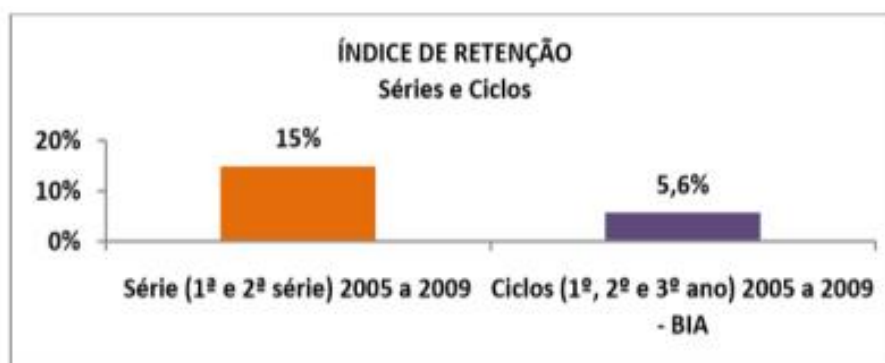


Gráfico 1



Quadro 3 – Constante nas Estratégias Pedagógicas do BIA, p. 12. SEEDF- 2ª edição 2010.

É interessante destacar que na década de 90, de acordo com os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1990 a 2003), as reprovações no Ensino Fundamental concentram-se principalmente nas 1ª e 5ª séries. Pode-se inferir ainda que, a partir de 1996, com a aprovação da LDB e as diferentes políticas para a adequação entre idade e série implementadas pelo país, houve uma redução das reprovações nas 1ª séries; porém ocorreu, uma ampliação nas reprovações de 5ª a 8ª (conforme figura abaixo), o que parece indicar que as reprovações foram lançadas para as séries posteriores do ensino fundamental e que a eliminação das reprovações nas séries ou etapas anteriores não significou uma ampliação da aprendizagem.

ALUNOS REPROVADOS, NO BRASIL, POR SÉRIE:

ANO	TOTAL BRASIL	SÉRIES							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1990	5.253.586	1.404.729	958.221	679.221	450.799	823.348	481.914	300.186	155.123
1991	5.243.012	1.367.585	968.601	968.601	443.084	841.209	490.194	303.671	156.592
1992	5.022.724	1.237.774	932.798	651.379	428.598	820.529	497.068	300.668	153.910
1993	5.062.972	486.697	1.374.202	709.994	517.674	632.907	692.268	414.132	235.098
1994	5.144.290	1.319.225	903.853	619.651	404.659	847.982	551.587	327.847	169.481
1995	5.052.280	1.252.284	973.365	582.169	383.081	821.145	532.083	331.168	176.985
1996	4.643.990	1.190.117	848.446	549.955	356.259	759.658	474.308	295.964	169.283
1997	3.862.345	1.192.773	694.239	424.441	286.099	553.328	349.518	225.778	136.169
1998	3.484.941	1.144.199	620.051	380.610	277.582	437.373	292.522	194.931	137.673
1999	3.735.880	1.023.016	683.056	398.319	343.294	499.037	357.042	248.656	184.460
2000	3.824.495	913.943	681.521	438.002	363.439	536.509	390.132	275.712	225.207
2001	3.876.167	901.878	649.518	437.138	389.401	573.902	389.787	286.136	248.407
2002	4.063.800	867.454	669.099	443.620	396.220	637.910	447.920	325.431	276.146
2003	4.147.757	811.618	668.935	467.355	403.345	665.398	476.331	341.319	299.130
Tabela elaborada a partir dos dados da Educação Básica (de 1990 a 2003) - INEP									

Quadro 4 – Dados fornecidos pelo INEP.

Isso não significa uma rejeição à eliminação das reprovações, mas compreende-se que esta medida deve estar acompanhada de ações político-pedagógicas que de fato possibilitem a ampliação da aprendizagem das crianças, filhas dos trabalhadores, que frequentam a escola pública.

CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM NA PROPOSTA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O Distrito Federal possui um dos mais recentes sistemas educacionais do país. Sua concepção baseou-se em princípios e organização de vanguarda a fim de fazer jus à utopia de implantação, na capital do país, de um preceito de ensino público, universal e democrático, com características de educação integral, dotado de professores bem formados e remunerados e escolas adequadas ao projeto da cidade moderna que ora estava sendo erguida.

O sistema público de educação do DF deveria ser democrático e aberto a todos, independentemente do nível social, focado neste agente de transformação da sociedade e no desenvolvimento de suas potencialidades.

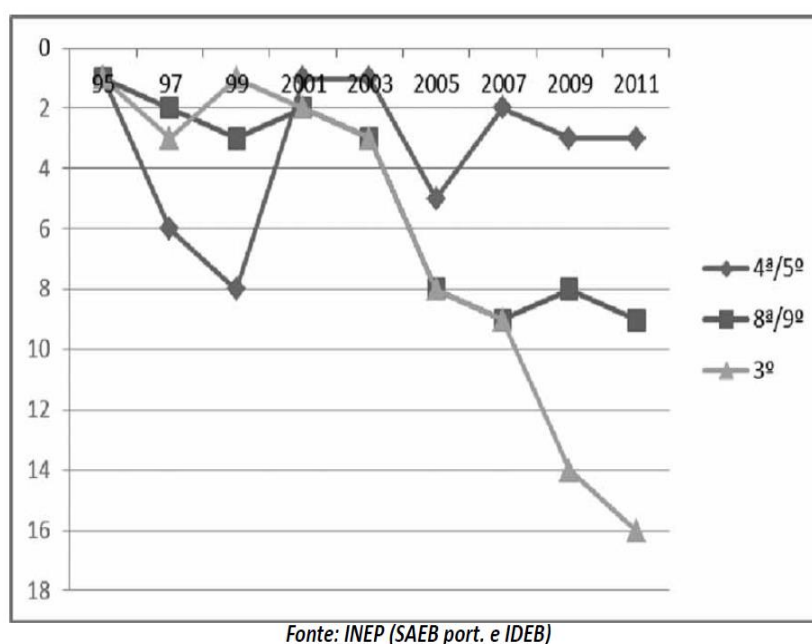
O ideário que orientou um projeto de cidadania na implantação do sistema educacional público do DF foi perpassado por uma consciência realista das possibilidades de mudança em um contexto da luta pela constituição de uma sociedade mais humana e fraterna. Analisados os percalços de uma capital inaugurada, foi percebida a necessidade de um ensino pautado na construção participativa de uma nova perspectiva para o cenário educacional brasileiro.

Os sistemas educacionais da época da construção de Brasília, e ainda hoje, recebem influências econômicas e sociais que interferem na organização e manutenção da estrutura seriada, como opção política e pedagógica. Na seriação, a relação entre conhecimento e realidade é dicotomizada, são privilegiados saberes acabados, prontos, inquestionáveis e com fim em si mesmos, e a avaliação classificatória assume supremacia na definição de quem merece ou não ser aprovado, reprovado, incluído, excluído.

Uma das estratégias adotadas para a reorganização do trabalho pedagógico foi a

introdução de Ciclos, forma de organização vinculada à intencionalidade educativa que questiona a estrutura curricular prescritiva, a distribuição clássica das experiências educativas no tempo e no espaço escolar, a relação meio-fins, a avaliação classificatória, a busca pela homogeneidade no agrupamento de estudantes, a relação verticalizada professor-aluno e a reprovação como mecanismo de exclusão.

Outro ponto importante a ser resgatado é que o Distrito Federal ficou em primeiro lugar nas três séries avaliadas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) no primeiro SAEB. Entretanto, nos últimos anos, vem apresentando queda em sua posição. Nos resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, de 1995 a 2003, e no IDEB, de 2005 a 2011, o desempenho acadêmico dos alunos do Distrito Federal apresenta o seguinte quadro:



Quadro 5– INEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Português e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Mesmo com os esforços e avanços que a educação do Distrito Federal alcançou (jornada ampliada, aumento salarial em função do Fundo Constitucional, programas e projetos desenvolvidos ao longo dos últimos 20 anos), o DF, à exceção do 5º ano, vem

apresentando resultados classificatórios cada vez mais baixos. Entre os motivos, especialistas apontam a enorme taxa de reprovação que vem ocorrendo. De acordo com o Censo Escolar de 2011, o DF tem a segunda maior taxa de reprovação do Brasil (quase 20% no ensino médio).

Essa proposta de Currículo em Movimento enfrenta as fragilidades que as escolas vêm apresentando, buscando romper com as barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais que segregam as escolas e distorcem as possibilidades de aprendizagem dos alunos; são justamente as escolas com maior índice de pobreza que apresentam os piores resultados. Entre os apoios, o Currículo em Movimento visa oferecer novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e um conteúdo mais significativo para os estudantes da rede pública. As principais propostas são a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento e a adoção de Ciclos, em substituição ao sistema de seriação convencional.

1º Bloco

Também conhecido como Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), abrange os três primeiros anos da alfabetização. Nesse período, os estudantes não podem ser reprovados. Eles evoluem de acordo com as aptidões adquiridas e, em vez de um ano para serem alfabetizados, têm três para alcançar todas as metas. Começou de forma piloto no DF em 2005 e, em 2008, alcançou a totalidade das escolas. Já é uma política consolidada.

2º Bloco

Esse Ciclo de aprendizagem compreende o 4º e o 5º ano. Não há reprovação entre um ano e outro. São dois anos para aprender o conteúdo de forma continuada. Os alunos passam por avaliação formativa, diagnóstica e processual. Logo, os professores precisam

planejar mais as aulas, conhecer as especificidades de cada um para trabalhar de forma individual os pontos fortes e fracos. O aluno só pode ser retido no fim do 5º ano.

3º Bloco

Abrange estudantes do 6º ao 9º ano, com as mesmas características das séries iniciais. Somente seis escolas iniciaram esta modalidade de forma piloto. A secretaria ainda avalia a possibilidade de implantação.

Semestralidade

Este modelo de reorganização curricular mantém uma base nacional comum de conteúdo. No entanto, difere na organização sobre como ele é ensinado. Os alunos aprendem de forma alternada por semestre. Se estuda história, filosofia, biologia, química e inglês nos primeiros seis meses do ano, por exemplo, vai estudar geografia, sociologia, física, artes, espanhol e educação física no segundo semestre. Português e matemática são mantidos durante todo o ano letivo.

De forma mais resumida, temos:

- Primeiro Ciclo (Educação Infantil)
 - 0 a 3 anos (creche)
 - 4 e 5 anos
- Segundo Ciclo (Ensino Fundamental I)
 - Bloco I (BIA - 6, 7 e 8 anos)
 - Bloco II (4º e 5º anos)

- Terceiro Ciclo (Ensino Fundamental II)

- do 6º ao 9º ano

- Quarto Ciclo (Ensino Médio)

- Semestralidade

A Semestralidade adotada no Quarto Ciclo é uma proposta de reorganização do tempo e espaços pedagógicos que foi elaborada com a participação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos de todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino, ao longo do ano de 2012. Essa estratégia metodológica inovadora impacta a organização do trabalho pedagógico, especialmente as condições de trabalho dos professores dessa etapa e as condições de ensino dos estudantes. Reorganiza as áreas de conhecimento por semestre, permitindo ao professor reduzir pela metade o número de estudantes para quem leciona, o número de diários e registros burocráticos e o número de atividades que precisa corrigir. E amplia em duas vezes a carga horária semanal destinada à disciplina, o tempo com cada aluno e o tempo com cada turma.

Para o estudante de ensino médio, a semestralidade reduz pela metade o número de disciplinas e professores durante a semana e amplia em duas vezes a carga horária semanal de cada disciplina, o tempo com cada professor e as estratégias de aprendizagem. Com essa organização, professor e aluno podem experimentar tempos e espaços diversificados de avaliação e aprendizagem.

Acerca da implantação da semestralidade no Ensino Médio, o secretário de Educação do Distrito Federal a época, Denilson Bento da Costa, afirmou, no II Seminário do Currículo em Movimento:

A proposta de semestralidade no Ensino Médio não preconiza esta modalidade de ensino. A proposta não exclui nenhuma disciplina, não reduz cargas horárias, não interfere na avaliação de forma direta. Apenas propõe uma outra forma de organização dos espaços e tempos dentro das Instituições de Ensino Médio que pode facilitar o trabalho coletivo e interdisciplinar.

O Currículo em Movimento pretendia estabelecer o princípio do direito às aprendizagens por meio da avaliação formativa, com a adoção de avaliação diagnóstica e avaliação processual com o acompanhamento sistemático das aprendizagens. O novo paradigma de avaliação busca assegurar novos tempos e espaços de aprendizagem, partindo do trabalho diversificado em sala de aula e da implantação de projetos interventivos elaborados em coordenação coletiva de trabalho pedagógico.

A implantação dos Ciclos aconteceu em tempos diferentes, sendo: Primeiro Ciclo em 2013 em toda a rede; o Segundo Ciclo terá implantação gradativa a partir de 2013 em cinco Coordenações Regionais de Ensino - CRE (Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Guará), sendo que nas demais Regionais de ensino, a implantação foi feita por adesão das escolas com universalização em 2014; o Terceiro Ciclo foi implantado em 2013 apenas nas escolas que aderirem e apresentarem as condições para implantação; o Quarto Ciclo teve implantação em 2013 nas 63 unidades escolares das 87 que oferecem o ensino Médio, que detêm as condições necessárias estabelecidas pela Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV).

As Regionais de ensino ou Coordenações regionais de ensino são unidades subordinadas a SEEDF existentes em cada cidade satélite do DF, que auxiliam as escolas da sua localidade.

A construção do Currículo em Movimento iniciou-se em 2011, nas unidades escolares das quatorze Coordenações Regionais de Ensino, com a análise das potencialidades e

fragilidades do Currículo Experimental. Essas e outras análises foram debatidas em sete Plenárias Regionalizadas ainda no ano de 2011. As sugestões foram sistematizadas e serviram de base para o Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, lançado no primeiro semestre em 2012, e para essa versão do Currículo, construída coletivamente por professores e professoras dessa casa. Esse processo ajudou a ampliar a compreensão sobre os caminhos a serem percorridos na educação pública do Distrito Federal.

Também em 2012, foram realizadas eleições diretas para Diretores e Conselhos Escolares e instituído o Fórum de Educação do Distrito Federal, previstos na Lei 4.751 de 2012 – Lei da Gestão Democrática. Assim, em um processo de reformulação da dinâmica da gestão da educação e defendendo os princípios da cidadania, da diversidade, da aprendizagem e da sustentabilidade humana, o Currículo em Movimento passa agora por um processo de socialização e validação democrática pela Comunidade Escolar.

O Currículo em Movimento intenta enfrentar as fragilidades que as escolas públicas do Distrito Federal vêm apresentando. Procura, especialmente, romper com as barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais que segregam unidades escolares e distorcem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Este Currículo em Movimento foi a retomada dos Ciclos de Aprendizagem pelo Governo do Distrito Federal em 2012. Como a ideia da implantação ou ampliação dos Ciclos não era bem aceita pela comunidade escolar, a SEEDF alterou o currículo e o seu nome, traçando estratégias de convencimento. Entre estas, estavam a proposta da validação do Currículo em Movimento de acordo com as etapas citadas abaixo:

Validação do Currículo em Movimento

1) Validação do Currículo em Movimento pela Comunidade das Unidades Escolares:

a. Período – fevereiro e março.

b. Estratégia - A comunidade escolar estudará o Currículo em Movimento de sua etapa/modalidade. Após as discussões a escola faz seus apontamentos de supressão, acréscimo e alteração e elege seus representantes por etapa/ modalidade para validação Regional.

2) Validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino:

a. Período – abril e maio.

b. Estratégia – Os representantes das unidades escolares, em plenárias Regionais, a partir de sistematização prévia das sugestões das escolas, formulam sua proposta Regional.

3) Validação Distrital do Currículo em Movimento:

a. Período – junho.

b. Estratégia – Em Conferência própria, o Currículo em Movimento será validado e publicado, permitindo a toda a comunidade escolar do Distrito Federal conhecimentos e metodologias significativas e identitárias de nossa política educacional.

Apresentei o cronograma de atividades de ampliação dos Ciclos de Aprendizagem e fui mais minuciosa em alguns detalhes, pois objectivei realizar um registro mais preciso desta trajetória, uma vez que documentos retratando a história da educação no Distrito Federal estão em falta, dificultando a investigação dos sucessos e fracassos da educação básica.

CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A AMPLIAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM 2013

Para um maior conhecimento dos docentes a respeito dos Ciclos de aprendizagem e também melhor aceitação em torno da sua ampliação, a SEEDF promoveu o curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na semestralidade”, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Esta instituição aponta que o curso visa dar suporte a esse movimento curricular, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

A abertura do curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” teve a sua abertura no II Seminário do Currículo em Movimento – outra escola é possível, contando com a presença do professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Dr Miguel Arroyo, proferindo a palestra “Respeitando os Tempos de Formação Humana” no dia 12/03/2013 em Brasília.

Abaixo, trechos proferidos pelo palestrante, destacados pela SEEDF (material distribuído aos professores) a fim de conduzir reflexões e debates nas coordenações coletivas das escolas e como parte integrante para a implementação do Currículo em Movimento:

Os projetos educativos de reorganização da estrutura da escola que ousam dizer não à reprovação são considerados perigosos, pois mexem em conceitos pilares do capitalismo: a segregação e a exclusão, a fim de perpetuar regalias.

(...)

Até o início da década de 1990, apenas 80% (oitenta por cento) das crianças ingressaram na escola. No último censo, 97,5%(noventa e sete vírgula seis por cento) estão matriculadas.

A ampliação da oferta trouxe para o território escolar negros, índios, quilombolas, moradores de rua, jovens em liberdade assistida. A chegada na escola destes grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos torna urgente uma reestruturação do funcionamento da escola. A escola é muito petulante! Quem chega é que deve se adaptar a ela, ela nunca se adapta para incluir quem chega.

(...)

Eu li e fiquei sabendo que vocês são a segunda unidade da Federação que mais reprova. Ai...eu teria uma vergonha danada deste título.

(...)

Não posso compreender como ético trabalhadores em educação reprovando filhos de trabalhadores. A reprovação é um processo de tortura, de segregação, de exclusão. Reprovação segue da lógica da falta de ética de ética educativa.

(...)

A escola tem que ser pensada como um lugar de direitos. Direitos dos trabalhadores em educação e, também, como espaços de direitos dos educandos.

(...)

Se os sindicatos querem uma outra escola, se os pais e mães querem outra escola, se os alunos e professores querem outra escola, por que a sociedade, os governos e até o Ministério Público estão contra uma reorganização da escola?

(...)

Organizar a escola em Ciclos ou em tempo de formação humana, repensar os currículos, trabalhar coletivamente (estruturação do trabalho), ressignificar tempos e espaços gera um movimento na escola que mexe na estrutura, na ossatura da escola e nos põe no caminho de uma outra escola possível.

(...)

Se há uma coisa que cresceu neste país nos últimos 50 anos foi a formação de professores. Há 20 anos, mais de 70%(setenta por cento) dos professores possuíam apenas o ensino médio; atualmente, grande parte é graduada e possui especialização. A categoria é muito mais formada, capaz de criar e de solucionar problemas e encontrar soluções que muitos dirigentes e gestores públicos.

(...)

60%(sessenta por cento) do conhecimento do currículo atual já está morto, fedendo! É chegada a hora de nos livrarmos deste peso morto!

(...)

O curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” compôs o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

Essa formação teve por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em Ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens. Para isso contou com uma proposta metodológica para nortear os encontros de formação, intitulado “percurso pedagógico”.

O percurso foi elaborado direcionando o processo de formação com vistas a desenvolver uma prática investigativa da realidade escolar associada ao compromisso de uma ação interventiva apoiada na concepção em estudo, com o estímulo a partilha de ideias e propostas do grupo qualificando a ação pedagógica de toda a comunidade educativa e estabelecendo um processo de pesquisa – ação – registro – reflexão.

O desenvolvimento desse trabalho de formação gerado pela vivência do percurso pedagógico é o que correspondeu à realização das horas indiretas e a atividade avaliativa nessa formação.

Módulos de estudo “Currículo em Movimento” – Projeto EAPE nas Escolas:

1- Estruturação dos Ciclos de aprendizagem

- ✓ Histórico e concepção.

2- Avaliação Formativa: fundamentos e perspectivas na organização escolar em Ciclos.

- ✓ Princípios básicos da avaliação formativa: diagnóstico, critérios e intervenção.
- ✓ Procedimentos e instrumentos de avaliação, registro/acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.
- ✓ Finalidades e usos da avaliação institucional e externa.

3- Reorganização do Trabalho Pedagógico: Foco na aprendizagem

- ✓ O Papel das coordenações pedagógicas como espaços/tempos de formação continuada.
- ✓ Planejamento e Rotina: Currículo, Eixos Estruturantes (Cidadania, Aprendizagem, Diversidade, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação das relações étnico-raciais, Educação do campo, Sustentabilidade humana e Direitos humanos) e Letramento.
- ✓ Intervenção Pedagógica: Reagrupamentos (intraclasse e interclasse) e Projeto Interventivo.

A formação utilizou-se da estratégia da formação de formadores. O formador da EAPE ofereceu o curso aos coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino- CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino. O coordenador local por sua vez, repassou a formação do curso aos professores de sua escola de atuação, na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na

escola. Neste momento, participei do curso e fui formadora na escola onde atuava, repassando os conhecimentos adquiridos.

Como incentivo para os servidores da SEEDF participarem do referido curso, a EAPE forneceu a certificação do curso, dessa forma:

1. Para os Coordenadores Intermediários:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador intermediário da formação: 120h/a

2. Para os coordenadores locais:

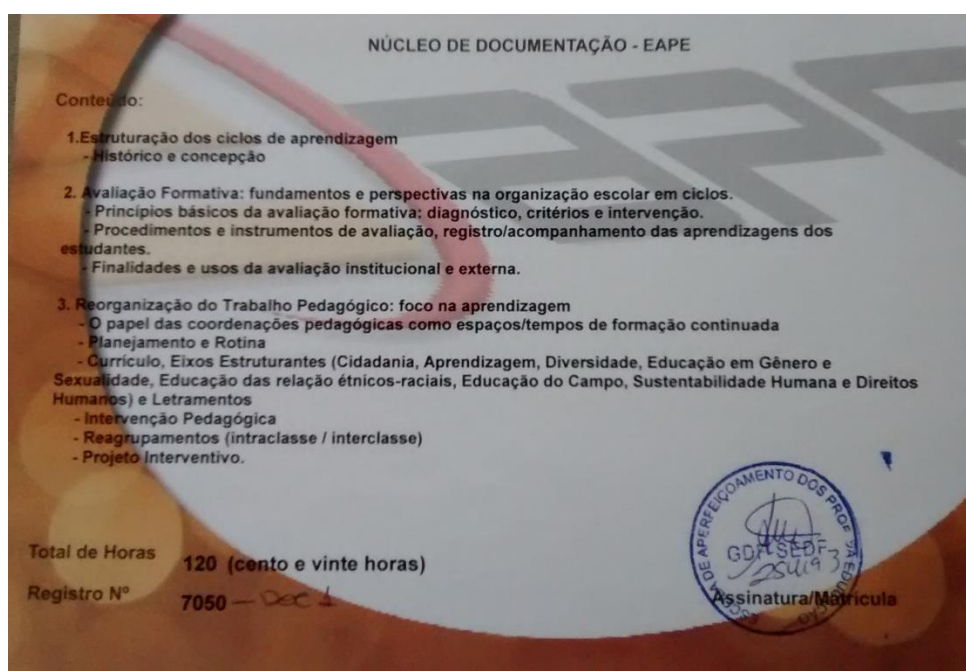
- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador local da formação: 120 h/a

3. Para os professores/profissionais da educação:

- certificado de cursista: 120h/a



Quadro 6 – Certificação do Curso “Currículo em Movimento”- frente



Quadro 7 – Certificação do Curso “Currículo em Movimento”- verso

Cronograma de realização do curso:

EAPE na ESCOLA
Março a Outubro de 2013

Dias	Ação	Local
15, 18 e 19 de março	Formação para os Coordenadores Intermediários das CREs	EAPE – sala 31 Matutino e Vespertino
Anos Iniciais e Ensino Médio 25/03, 01, 8, 22/04, 06 e 20/05 3 e 17/06 01/07, 12 e 26/08 09/09	Formação para os Coordenadores Intermediários e Locais nas CREs	CRE Vespertino – 14h às 17h30
Anos Finais 25/3 e 1, 08 e 15, 29/04, 20/05, 03 e 17/06, 01/07, 05 e 19/08, 02, 16 e 30/09, 22/10, 04 e 18/11	Formação para os Coordenadores Intermediários dos Anos Finais	EAPE Vespertino – 14h às 17h30
Anos Finais 22/04, 06 e 27/05, 10 e 24/06, 08/07, 12 e 26/08, 09 e 23/09, 07/10, 11 e 25/11	Formação para os Coordenadores Locais dos Anos Finais	CRE Vespertino – 14h às 17h30
Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio 20/03 (Miguel Arroyo) e 27/03, 03 e 17/04 08 e 22/05 05 e 19 /06, 03/07 07 e 21/08 04 e 18/09 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE/ Unidade Escolar Mat/Vesp/ Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Quadros 8 – Dados fornecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE.

Durante o curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na semestralidade”, nós formadores repassamos as atividades propostas e ao realizamos uma avaliação deste processo.

Abaixo a ficha síntese de avaliação:

REGISTRO AVALIATIVO PARA ARTICULADORES DA FORMAÇÃO

Objetivo: Identificar desafios pontuais existentes em sua escola e realizar intervenções produtivas efetivando uma prática reflexiva.

ESCOLA: CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 407 DE SAMAMBAIA			
NOME: ALINE NOGUEIRA DE CARVALHO			
MATRÍCULA: 175311-8	FUNÇÃO NA ESCOLA: SUPERVISOR ESCOLAR		
ENCONTROS / TEMÁTICAS	REALIDADE DIAGNOSTICADA	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO SUGERIDAS	ESTABELECIMENTO DE METAS
1º Encontro	Receio quanto à ampliação dos Ciclos de Aprendizagem.	Repasse da palestra do Miguel Arroyo.	Sondagem de conhecimentos prévios dos docentes a respeito da organização escolar em Ciclos.
2º Encontro	Receio quanto à ampliação dos Ciclos de Aprendizagem.	Apresentação da estruturação e temáticas do curso.	Aprofundamento a respeito dos estudos dos Ciclos de aprendizagem.
	Receio quanto à ampliação dos Ciclos	Promoção do estudo e debate	Aprofundamento a respeito dos estudos dos

3º Encontro	de Aprendizagem.	sobre a organização escolar em Ciclos.	Ciclos de aprendizagem.
4º Encontro	Muitas dúvidas sobre o currículo em movimento.	Compreender o currículo em movimento e suas bases teóricas na perspectiva da organização escolar em Ciclos.	Aprofundamento a respeito dos estudos sobre o Currículo em Movimento.
5º Encontro	Discursos discriminatórios inconscientes.	Promoção e discussão sobre os Eixos estruturantes do currículo.	Aprofundamento a respeito dos estudos sobre o Currículo em Movimento.
6º Encontro	Desconhecimento da nomenclatura de alguns modelos epistemológicos.	Apresentação dos modelos epistemológicos que fundamentam as concepções de aprendizagens.	Definição da sua concepção de aprendizagem embasando sua prática.
7º encontro	Há conhecimento dos docentes a respeito da avaliação formativa, porém havendo dúvidas e	Proporcionar reflexões a cerca da avaliação formativa como perspectiva fundamental para a	Estudos baseados na LDB 9394 /96.

	dificuldades a respeito da sua aplicação.	promoção da aprendizagem	
8º encontro	Há conhecimento dos docentes a respeito da avaliação formativa, porém havendo dúvidas e dificuldades a respeito da sua aplicação.	Proporcionar reflexões a cerca da avaliação formativa como perspectiva fundamental para a promoção da aprendizagem	Aprofundamento a respeito dos estudos sobre o Currículo em Movimento.
9º encontro	Alguns docentes não têm o hábito de trabalhar com as rotinas.	Identificar, analisar e refletir sobre as rotinas.	Aprofundamento a respeito dos estudos sobre o Currículo em Movimento.
10º encontro	Os docentes já possuem um bom conhecimento a respeito dos processos de aquisição de escrita e leitura.	Compreensão da perspectiva teórica e conceitual dos letramentos no trabalho escolar com os processos de escrita e leitura e no favorecimento	Traçar estratégias de atividades interventivas, como: reagrupamentos intraclasse, interclasse e projeto interventivo.

		às aprendizagens.	
--	--	-------------------	--

Quadro 9 - Registro avaliativo para articuladores da formação de professores.

CAPÍTULO V - FATORES COLABORADORES PARA A AMPLIAÇÃO DOS CICLOS NO DF E ALGUNS IMPASSES

A questão da ampliação dos Ciclos de aprendizagem trouxe discussões acirradas ao meio educacional e, como muitos projetos educacionais, foi alvo de vários questionamentos, por alguns considerado uma mudança que traria novas ressignificações no campo da educação e para outros considerado fator de mascaramento do fracasso escolar, trazendo seu impacto nas políticas curriculares e no trabalho docente, sendo visto meramente como aprovação automática.

Convém destacar o texto de Viégas, que fez uma revisão das políticas de não reprovação ou da promoção automática numa perspectiva histórica. De acordo com esse autor, a defesa da promoção automática aparece, inicialmente, na Primeira República quando, em 1918, foi publicada a carta aberta de Sampaio Dória intitulada: “Contra o analfabetismo”. Destacando os elevados índices de reprovação em São Paulo, ele propõe um “novo tipo de escola alfabetizante” sugerindo “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. (SAMPAIO DÓRIA, 1918, p.65 citado em VIÉGAS, 2009, p.491). Em decorrência da proposta de promoção automática, Sampaio Dória prevê outras medidas: simplificar o programa, gratificar professores por aluno promovido e constituir classes especiais com os atrasados. No entanto, esta proposta foi considerada inexecutável.

Embora tenha havido aqui e ali experiências de escolas sem séries desde o início do século, não se dispõe, no entanto, de nenhum modelo verdadeiramente convincente. Parece que as organizações pedagógicas em Ciclos, em funcionamento em alguns países das regiões

européias, não podem ser colocadas em prática facilmente em outros sistemas, pois deverão ter fatores propícios a sua aplicação.

Dentre as estratégias do governo do DF para o sucesso da ampliação dos Ciclos de aprendizagem no DF, está a adesão ao Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que conta com um programa bem articulado abrangendo a formação docente, incentivo a esta formação por meio de uma bolsa aos professores e materiais inovadores.

Este programa vem dar apoio à ampliação dos Ciclos de Aprendizagem do Distrito Federal e do Brasil, assim como podemos observar abaixo:

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multis seriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógica ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012).

Por outro lado, a comunidade escolar expõe seus receios a esta ampliação e traz ao cenário intenso debate acerca das fragilidades dos Ciclos aplicado no contexto educacional atual, talvez pelo receio da ruptura definitiva a seriação em anos letivos com programas definidos.

Assim sendo, cabe ressaltar que, no Brasil como já relatamos acima, as reações negativas à aprovação automática ou à promoção automática vêm de longa data. A proposta não é nova e tem sido retomada em diversas políticas de mudança no sistema de avaliação; está relacionada ao interesse de diminuir a retenção dos/as alunos/as da educação básica e os prejuízos financeiros daí advindos, porém tem encontrado sempre barreiras à sua realização.

PNAIC – Estratégia de fortalecimento da proposta dos Ciclos de Aprendizagem

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

A gestão do Pacto se dá em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC

no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

Ainda em 2013, o Ministério da Educação publicou um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Eixos de atuação

A primeira ação do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores e de orientadores de estudo. O Ministério de Educação e Cultura - MEC oferecerá um curso presencial de dois anos para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento. Os encontros com os educadores serão conduzidos pelos orientadores de estudo.

Os orientadores de estudo são professores das redes municipal e estadual, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Os municípios tiveram que informar ao MEC quem são os educadores da região com formação em pedagogia e experiência com os anos iniciais do ensino fundamental. Eles serão o foco de atuação do pacto.

O segundo eixo trabalhado pelo pacto é a distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização. O Ministério da Educação e Cultura – MEC divulgou que distribuirá 60 milhões de livros didáticos para os três primeiros anos do ensino fundamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, além dos livros, jogos pedagógicos.

Para avaliar os resultados do PNAIC, o Ministério se baseará nos resultados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto com os alunos; disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano; e aplicação, para os alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, visando medir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

A avaliação é a fotografia que nos faz repensar o que estamos fazendo e o que podemos melhorar, quais caminhos seguir para que o aluno chegue no 3º ano do ensino fundamental com todos os requisitos completos de alfabetização.

O quarto eixo de atuação do PNAIC é a atuação da frente de mobilização social pela Educação. O MEC trabalhará com um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal. A ideia é monitorar as ações do pacto, apoiando e assegurando a implementação de várias etapas do programa, por meio de encontros e fóruns. Por fim, o Ministério dará ênfase ao fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a Educação nos estados e municípios.

Percepção da comunidade escolar e os impasses judiciais

A reorganização curricular para a ampliação dos Ciclos de aprendizagem causou grande manifestação da sociedade desde o início. Tiveram vários tipos de manifestos, incluindo ação judicial que foi gerada, a pedido da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc), para proibir os Ciclos e a semestralidade. O maior argumento utilizado na época foi a falta de debate.

Quando Marcelo Aguiar, assumiu a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF garantiu que promoveria o diálogo sobre o assunto. As primeiras conferências públicas ocorreram nas cidades satélites de Ceilândia, Núcleo Bandeirante, Gama e Recanto das Emas. Pais de alunos, bem como outros componentes da comunidade escolar foram convidados a participar de debates, que inicialmente ocorriam em pequenos grupos nas escolas e depois as sugestões e críticas eram levadas para as equipes de trabalho que estavam a frente das discussões. Entre as sugestões da comunidade escolar estavam a criação de cartilhas com linguagem simples e a ampla abordagem do assunto na mídia.

O caminho para a implantação dos Ciclos e semestralidade na rede pública de ensino do DF foi o diálogo. Esse foi o consenso entre os participantes da audiência pública realizada na Câmara Legislativa, para debater o tema. O encontro, promovido pelos deputados Professor Israel e Eliana Pedrosa, contou com a participação da Secretaria de Educação, Ministério Público, Sinpro, Conselho de Educação e Associação de Pais de Alunos das Instituições de Ensino do DF.

Todos os envolvidos tiveram a oportunidade de falar sobre o tema, que gerou muita polêmica no início do ano letivo, e o novo secretário de Educação, Denílson Bento, anunciou uma comissão permanente de diálogo para acompanhar de perto a implantação da nova forma

de organização escolar e discutir medidas a serem adotadas pelas unidades de ensino que aderiram ao projeto piloto, que inicialmente eram 70 escolas.

A ampliação dos Ciclos de aprendizagem em 2013 teve diferentes compreensões e reações: Teve quem, embora defendesse a organização em Ciclos, e reivindicou as condições para uma efetivação com qualidade; houve ainda aqueles que simplesmente aderiram à política sem questionamentos, e aqueles que rejeitaram esta organização, solicitando a volta à seriação.

Para o deputado Professor Israel, esse processo democrático precisa acontecer sempre. “A audiência foi muito importante porque envolveu e deu voz a todos os atores do processo. Sem um debate mais encorpado, a implantação nas escolas ficaria inviável” (professor Israel em audiência pública sobre a implantação dos Ciclos de aprendizagem em 2012).

Segundo o diretor do Sindicato dos Professores do DF, Cláudio Antunes, a tendência é de que toda a rede adote a mudança com o passar do tempo. “O formato dos Ciclos e da semestralidade não são ruins. Só defendemos que, antes de executá-los, os professores possam estar preparados e a comunidade escolar, devidamente informada” (entrevista dada ao jornal local por Cláudio Antunes – diretor do sindicato dos professores).

Continuando o clima de discussões o Tribunal de Justiça do DF e Territórios derrubou, em março de 2013, a liminar que suspendia a implantação da organização curricular dos Ciclos de aprendizagem para ensino fundamental e, em semestralidade, para o ensino médio no DF. A ação foi movida pelo Ministério Público do DF e Territórios (MPDFT), após reação negativa de várias entidades e categorias educacionais, que questionaram a pressa em colocar a mudança em prática e a falta de debate com a comunidade escolar.

Ficou acertado, em razão da necessidade de se preservar o direito educacional dos alunos da rede pública, que as cerca de 300 escolas que nesta época já haviam implementado

o novo projeto poderão continuar com a metodologia durante 2013, mediante o cumprimento de cláusulas específicas, sendo vedada à Secretaria de Educação aumentar o quantitativo de instituições abarcadas. O acordo foi à Justiça para que fosse homologado nos autos da Ação Civil Pública n.º 2013.01.1.017478-7, ajuizada pelo Ministério Público do Distrito Federal (MPDFT), em trâmite na 5ª Vara da Fazenda Pública do DF.

Ainda pelo acordo, para que o Governo pudesse utilizar o regime de Ciclos e semestralidade em 2014, a Secretaria de Educação teve que cumprir com diversos requisitos, dentre eles: promover ampla discussão com a comunidade escolar, por meio de audiências públicas, em respeito à Lei de Gestão Democrática; submeter o projeto à aprovação do Conselho de Educação do DF; efetivar a devida capacitação dos professores; editar ato normativo específico; e realizar avaliações periódicas, inclusive com aferição do desempenho dos alunos.

O pacto firmado visou evitar qualquer tipo de prejuízo pedagógico aos alunos que já estavam inseridos na política implementada desde o início do ano letivo, bem como propiciar à população acesso às informações sobre a nova metodologia, com possibilidade de participação ativa na elaboração do novo regime. Caso a comunidade escolar discordasse da continuação do regime de Ciclos e semestralidades, naquele momento podiam requerer a reversão imediata à Secretaria de Educação ou ao próprio MPDFT.

As discussões acerca da ampliação dos Ciclos de Aprendizagem se deram em um tom de embate político em torno da não discriminação, por meio da não reprovação em massa, da classe trabalhadora.

O que percebo é uma inconstância quanto à descontinuidade na implementação dos programas, isto é percebido permanente no cenário administrativo nacional, por força do atrelamento do Estado ao clientelismo político. Esse é um traço que consideramos

indissociado deste descompasso entre expansão quantitativa e a melhoria qualitativa do ensino público e que, possivelmente, ajuda a explicá-lo. Acredito que precisamos de uma política pública independente de partido político, independente de oposição partidária.

Segundo a professora Agda Pereira, que atuou na SEEDF por 31 anos a percepção de maior oferta de cursos englobando os Ciclos de aprendizagem é uma necessidade, não só teoria, mas estrutura pra aplicação não só dos Ciclos de Aprendizagem, mas aplicação de uma política educacional sólida.(Agda Pereira, professora da SEEDF, entrevistada em 2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em momento algum, essa pesquisa almejou fazer uma negação ou apologia à escola organizada por Ciclos. Foi apresentada a experiência de organização em Ciclos no Distrito Federal, trazendo o seu resgate histórico.

O processo histórico dos Ciclos e a sua ampliação no Distrito Federal, objeto de estudo desta pesquisa, teve como recorte de investigação o período correspondente a 1963 a 2013.

Pretendi apresentar também como se configurou, a discussão em torno da organização da escola em Ciclos sob a ótica dos diversos grupos da comunidade escolar e da sociedade de modo geral.

E após minhas pesquisas, leituras e reflexões, concordo em parte com o estudioso Lima, modificando um pequeno trecho “existem diferentes propostas de implantação de Ciclos pelo país, o que exige um olhar atento sobre as intenções dessas propostas e suas condições concretas de efetivação, entendendo que estas podem possibilitar ou não o acesso e apropriação real do conhecimento pelos alunos da escola pública, uma vez que são estes o (que deveriam ser) alvo das políticas de organização escolar em Ciclos.” (LIMA, 2002, p. 22).

E como bem explicitou Antonio Nóvoa “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p.16)

Esta pesquisa também contemplou opiniões dos docentes da SEEDF sobre experiências que tiveram e/ou ainda estão tendo acerca da ampliação do Ciclo de

aprendizagem, por meio do Currículo em Movimento, com o objetivo de legitimar os escritos por meio de participantes deste processo.

Percebi também, a necessidade da SEEDF organizar a Biblioteca da Educação, local onde seriam arquivados jornais, documentos, artigos e livros voltados ao processo histórico da Educação no DF.

Referências

- ALCOBA, S. A. C. (2003). *Experiências de transformação de sistemas educacionais. Seminário Escolas Abertas à Diversidade. Campinas, jun.*
- ARROYO, M. G.(2007). *Entrevista na TVE – 23/04/2007, às 13h 21min.*
- BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. (2001). *Trajetória e desafios dos Ciclos escolares no País*. In: Estudos avançados. Edição especial, volume 15, USP: maio/agosto.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9.394/96. Brasília.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA (1956). *Recomendações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 26, n. 63, pp. 158-78, jul.-set.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal.(1999). Secretaria Municipal da Educação. *A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem: projeto de implantação*. Curitiba: SME.
- FICO, Carlos. (2012). *História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis, o caso brasileiro*. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun.
- HORN, R. (2002). Brazil. *Equitable, competitive, sustainable - contributions for debate*. In: World Bank, Part 1, p. 105-154.
- ISTO É.(1997) *A vida em ciclos*. São Paulo, n. 1463, 15 out.

- KUBITSCHKEK, J.(1957). *Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar.. (Discurso proferido pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de educação de Belo Horizonte).
- KRUG, A.R.F. (2002). *Ciclo de formação: uma proposta político pedagógica transformadora*. Porto Alegre, Mediação.
- LIMA, E. S. (2002). *Ciclos de Formação – Uma reorganização do tempo escolar*. Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo, Editora Sobradinho.
- MAINARDES, J. (2001). *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio*. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, Artmed.
- MAINARDES, Jefferson.(2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- _____.(2009). *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez,. (Questões de nossa época, 137)
- MATTOS, Luiz Alves de. (1958). *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Aurora.
- NÓVOA, Antonio.(2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Lisboa: revistas internacionais, p. 1.
- PEREIRA, L.(1958).“*A promoção automática na escola primária*”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, jul./set.

- PEREIRA, Maria Susley (2007). *A avaliação no Bloco Inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 183f.
- PERRENOUD, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. .(2003). *Diretrizes Curriculares: ensino fundamental*. Ponta Grossa: SME, 2003.
- RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. (2003). *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: A Secretaria, Editora da UFPE.
- SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. (2007). *Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade*. Salvador: SECULT/CENAP.
- SANTOS, J. G.(2003). *Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal*. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Org.). *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos*. Curitiba – PR: Universidade Tuiuti do Paraná– UTP. Livro virtual Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoeducacao/peddc.html>. Acesso em: 30 out. 2008.
- SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. (2009). *Caderno do 1º ciclo - ensino fundamental*. São Luís: SEMED.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. (2004) *Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos*. Brasília.
- _____.(2010). *Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília, SEEDF.

- _____. (2012). *Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília, SEEDF.
- _____. (2005). Portaria nº 283, de 15 de setembro. *Organização e funcionamento do Ensino Fundamental com 9 anos no Distrito Federal*. Brasília.
- TEIXEIRA, Anísio. (1957). A Escola brasileira e a estabilidade social. . Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 38 (67): 3-29, jul./set.
- TOLENTINO, M. A. H.(2007). *Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal no BIA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília.
- VIÉGAS, Lygia de Souza. (2009). *Progressão continuada em uma perspectiva histórica*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.90, n. 225, p.489-510, maio/agosto.
- VILLAS BOAS, B. M. D. F. (2010) *Projeto de Intervenção na Escola Mantendo as Aprendizagens Em Dia*. Editora: Papirus. Ladeira Livros RS.
- VIEIRA, Pe António (1982). *História do futuro*. Lisboa: Imprensa Nacional (a primeira edição é de 1718).
- VOLDMAN, Danièle. (1993). *La place des mots, le poids des témoins*. In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent. Paris, CNRS Éditions.